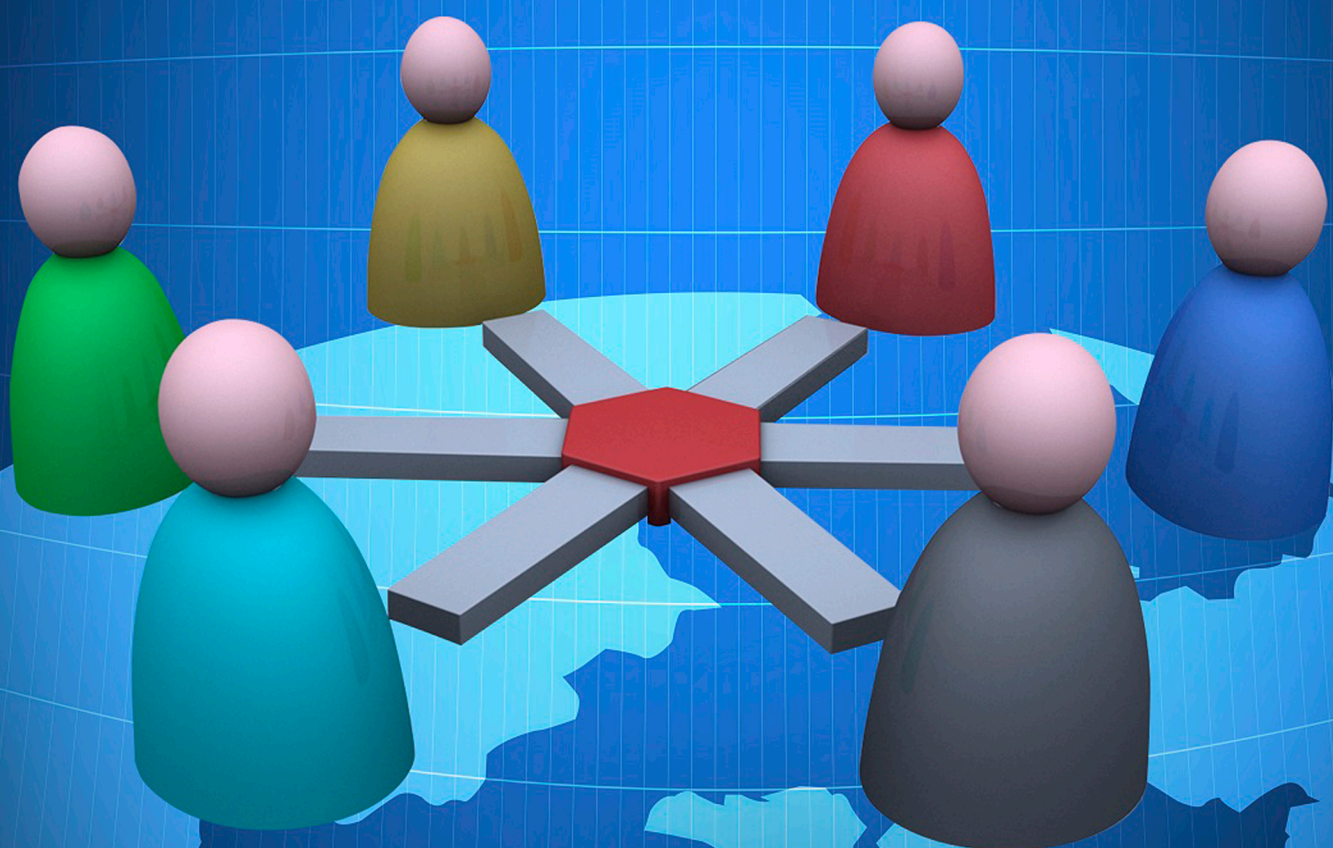




Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

XIV JORNADES DE XARXES D'INVESTIGACIÓ EN DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

Investigació, innovació i ensenyament universitari:
enfocaments pluridisciplinars



JORNADAS
DE REDES DE INVESTIGACIÓN
EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

XIV

Investigación, innovación y enseñanza universitaria:
enfoques pluridisciplinarios

Coordinadores i coordinadors / *Coordinadoras y coordinadores:*

María Teresa Tortosa Ybáñez

Salvador Grau Company

José Daniel Álvarez Teruel

© Del text / *Del texto:*

Les autores i autors / *Las autoras y autores*

© D'aquesta edició / *De esta edición:*

Universitat d'Alacant / *Universidad de Alicante*

Vicerektorat de Qualitat i Innovació Educativa / *Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa*

Institut de Ciències de l'Educació (ICE) / *Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)*

ISBN: 978-84-608-7976-3

Revisión y maquetación: Verónica Francés Tortosa

Publicación: Julio 2016

Percepciones de los estudiantes sobre el logro de competencias en Teoría e Historia de la Educación

G. Merma Molina; S. Peiró i Grègori; D. Gavilán Martín

Facultad de Educación

Universidad de Alicante

RESUMEN

Pensamos que la Educación Superior basada en competencias es una orientación educativa que busca dar respuestas a las necesidades de la sociedad. La enseñanza por competencias implica una serie de procesos que van desde elegir contenidos selectos, una metodología diversificada y un proceso de evaluación pertinente, con criterios idóneos para comprobar los aprendizajes. En base a estos fundamentos, este estudio tiene como objetivo verificar el logro de las competencias planteadas por el profesorado en la asignatura *Teoría e Historia de la Educación*. En la docencia de dicha materia se utilizó una metodología activa y reflexiva, y estrategias docentes que promovieran un aprendizaje intencional y consciente. En el estudio participaron de forma voluntaria 193 alumnos que cursan la asignatura. Los resultados muestran que el 75% de los alumnos han adquirido satisfactoriamente las competencias generales, habiéndolas valorado con una puntuación media de 4 en la Escala Lickert. Asimismo, el 73% de los estudiantes señalan haber adquirido casi satisfactoriamente las competencias específicas con una puntuación media de 3,9. El análisis de los datos nos motiva a utilizar nuevas estrategias para el logro de competencias específicas de la asignatura.

Palabras clave: competencia, objetivo, docencia, universidad, Teoría e Historia de la Educación.

1. INTRODUCCIÓN

En nuestro país, el tema de las competencias es reciente. El concepto de *competencia*, que es el tema que nos ocupa, tiene su origen en los años 70 y ha estado ligado a la identificación de variables que permitían explicar el desempeño en el trabajo (Villarreal y Bruna, 2014). En sus inicios, este modelo fue importando de la psicología organizacional, los procesos de selección de personal y la construcción de perfiles laborales en la empresas (McClelland, 1973), y solo últimamente se ha trasladado al ámbito de la educación.. En otras latitudes, el término tiene antecedentes de varias décadas, principalmente en países como Reino Unido de GB, Estados Unidos, Alemania y Australia (Huerta, Pérez y Castellanos, 2010). El proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior (<http://eees.universia.es/>) ha supuesto la innovación del sistema universitario, esto significa un cambio de paradigma educativo y en el modo de concebir el aprendizaje, así como una serie de transformaciones tanto estructurales como en la dinámica organizativa e institucional. En general, se podría decir que estos cambios se basan en replantear los principios pedagógicos de la Educación Superior que no se adecuan a la realidad de la sociedad del conocimiento y la alta-dinámica especialización y que, en la mayor parte de los casos, se han convertido en rutinas docentes que no tienen resultados positivos. Se trata de retomar los principios de una docencia centrada en el aprendizaje cuyo objetivo no sea la simple acumulación de conocimientos sino el desarrollo de habilidades y competencias profesionales. En este proceso de renovación, tal como señala Zabalza (2008) participan 6 variables importantes: los créditos ECTS, el aprendizaje autónomo, el *lifelong learning*, los materiales didácticos, la formación del profesorado y las competencias.

Los ECTS (Comisión Europea, 2004) se plantean y justifican por la necesidad de acreditar los intercambios Erasmus haciendo visibles a los estudiantes, y valorando su esfuerzo. Por su parte, el aprendizaje autónomo significa darles a los estudiantes el protagonismo en el proceso de aprender, ya que el verdadero aprendizaje tiene lugar siempre que este haga suyo el proceso, y por el contrario no lo habrá o será un aprendizaje superficial si al alumno no le importa lo que se vaya haciendo o si solo cumple formalmente con las exigencias de sus profesores. Asimismo, fomentar el trabajo autónomo implica dejarles tiempo libre a los estudiantes para leer, estudiar y trabajar solos o en grupo, pero su impacto formativo depende mucho de las características del contexto, del propio estudiante y también de que el profesorado plantee las actividades orientadas hacia este tipo de trabajo. Además,

este proceso requiere de un acompañamiento permanente de tutoría y por tanto un mayor esfuerzo docente. Cuando hay muchos alumnos en clase esto resulta inviable, por lo que la asignación de carga docente debe ser redistribuida, las materias no deben contar solo por el número de créditos que tienen asignados sino por el número de alumnos que cursan.

Por otro lado, el *lifelong learning* implica que la formación es un proceso permanente; este concepto se ha convertido en un principio general que condiciona el concepto de universidad y las funciones formativas que se le asignan. Concordamos con el Profesor Zabalza (2006) en que la universidad no está llamada a completar y cerrar el proceso formativo sino a abrirlo y preparar a los estudiantes para que ellos mismos y por distintos medios puedan continuar su formación a lo largo de toda su vida.

Los materiales didácticos se sitúan en el núcleo central de una metodología didáctica innovadora, ya que su elección y su uso propiciarán aprendizajes de tipo superficial o profundo; los materiales didácticos se relacionan con el aprendizaje autónomo, con el *lifelong learning*, con las competencias, etc.; en suma, juegan un papel importante en el modelo de aprendizaje que se adopte; por tanto estos deberían ser ricos y variados, capaces de habilitar diferentes vías de acceso a los contenidos del aprendizaje y promover un aprendizaje reflexivo y autónomo.

Como estamos formando inicialmente a los docentes, viene adecuada la concreción de Zabalza (2003), quien propone diez competencias que caracterizan a un docente universitario eficaz: planificar el proceso de E-A, seleccionar y presentar los contenidos, tener competencia comunicativa, manejar didácticamente las Nuevas Tecnologías, gestionar las metodologías de trabajos y las tareas de aprendizaje, relacionarse adecuadamente con sus estudiantes, tutorizar, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza e implicarse con la institución. Cada una de dichas competencias sirve, a su vez, como referente para poder analizar la calidad de la propia docencia.

Por lo que hemos visto, la enseñanza por competencias es un modelo innovador (García, Loredó, Luna y Rueda, 2008). Las competencias significan un desafío importante que a día de hoy aún no se tiene controlado y no está exento de controversias hasta el punto que muchas voces críticas sostienen que su uso implica orientar la formación hacia los intereses de las empresas y que su utilización también ha traído consigo la desteorización de la enseñanza. Se entiende por *competencias* a la selección y combinación pertinente de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y normas que permiten dar respuesta

a una situación compleja en un contexto determinado (Perrenoud, 2004). Según Ion y Cano (2012), las competencias articulan el conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal; consecuentemente, ser competente supone seleccionar y utilizar los conocimientos pertinentes que una persona posee para utilizarlos en un momento y situación con el fin de resolver un problema o un reto al que se enfrenta, solo entonces las competencias toman sentido en la acción.

El modelo de competencias que se deriva del proceso de convergencia abarca cuatro espacios básicos de la formación universitaria. Así, las competencias a desarrollar en la formación se estructuran en torno a dos ejes: el eje que va de lo académico a la vida y la profesión, el que va del polo de aprendizajes más genéricos a los aprendizajes más específicos y especializados. Entre ambos ejes se configuran cuatro grandes espacios de formación que las competencias deben cubrir adecuadamente: las competencias basadas en disciplinas específicas, las competencias prácticas para la vida y el empleo, las competencias académicas genéricas (expresión verbal y escrita, manejo de TICs, organizarse el tiempo, tomar decisiones, ...) y las competencias personales transferibles, que en la convergencia figuran como competencias generales que afectan al desarrollo personal de los sujetos: capacidad crítica, deontología profesional, espíritu de colaboración, etc. (Zabalza, 2008). Lo que ocurre es que, generalmente, en las universidades se tienden a reforzar la asimilación de contenidos más que en las habilidades prácticas, y en otras se prioriza en el saber hacer y saber resolver problemas, a lo cual se añade que frecuentemente las competencias generales y la formación de valores, actitudes y hábitos positivos; por ello, a día de hoy, se aboga es por una formación equilibrada y que abarque todos estos espacios.

Las universidades se han visto obligadas a revisar y actualizar sus programas de estudios y los títulos que ofrecen, adecuándolos a las necesidades y del mercado laboral procurando aprendizajes basados en competencias que lleven a desarrollar una profesión de un modo eficiente. Estos aprendizajes competenciales auténticos y situados necesitan también de una evaluación acorde a los mismos. Muchos autores como Alonso (2010), Cano (2011) De Miguel (2004) y Rama (2006), analizan y explican la evaluación por competencias y coinciden en la necesidad de un cambio cultural del profesorado respecto de los procesos de evaluación y de una mayor formación sobre el tema (Mas, Merma, Peiró, 2015). Hay que destacar que a evaluación por competencias debe constituir una oportunidad de aprendizaje, obliga a utilizar una diversidad de instrumentos y a implicar a diferentes agentes educativos,

ha de ser coherente con el resto del diseño formativo y ha de hacer más conscientes a los estudiantes sobre cuál es su nivel de competencias, de cómo resuelven las tareas y de qué puntos fuertes deben potenciar y qué puntos débiles deben corregir para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras (Cano, 2008).

Existe una gran variedad de tipologías y clasificaciones de las competencias; no obstante, en este estudio asumimos la clasificación propuesta por el Espacio Europeo de Educación Superior, que categoriza a las competencias en genéricas y específicas en base a un criterio de extensión del ámbito al que hace referencia la competencia.

El proyecto Tuning (2003) sostiene que las competencias genéricas identifican los elementos que pueden ser comunes a cualquier titulación como son la capacidad de aprender, de diseñar proyectos, destrezas de comunicación, etc. Se organizan en tres criterios o modalidades (Área, 2004): competencias instrumentales que se identifican con capacidades de carácter cognitivo, metodológico y lingüístico; competencias interpersonales que se relacionan con la capacidad de utilizar habilidades comunicativas y críticas; y competencias sistémicas que permiten aproximarse a la realidad en su complejidad de relaciones y no como un conjunto de hechos aislados. Las competencias transversales aparecen como una tipología de las competencias generales y hacen referencia a aquellas que se deben trabajar en todas las materias.

Por su parte, las competencias específicas están relacionadas con cada área temática, es decir con la especificidad propia de un campo de estudio. El proyecto Tuning se ha convertido en un referente fundamental para clasificar las competencias específicas para cada titulación definidas a partir del estudio y análisis de los perfiles profesionales. En este sentido, también hay que hacer referencia al Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales como documento clave donde se recogen de una manera general, pero con carácter oficial, las competencias.

En base a este marco, este estudio tiene como objetivo verificar el logro de las competencias, planteadas por el profesorado en la asignatura *Teoría e Historia de la Educación* que cursan los alumnos de primer año del Grado de Maestro en Educación Primaria. En la docencia de dicha materia y con el fin de facilitar el logro de las competencias, el profesorado utilizó una metodología activa y reflexiva, y estrategias docentes que promovieran un aprendizaje intencional y consciente.

2. METODOLOGÍA

El método utilizado es empírico. La muestra estuvo constituida por 193 estudiantes que cursan la asignatura *Teoría e Historia de la Educación* y que estudian el primer año del Grado de Maestro en Educación Primaria. Una vez concluido el cuatrimestre y habiendo terminado la evaluación de la asignatura, se envió al alumnado, vía on-line a través de Google Drive, un cuestionario, explicándoles previamente los objetivos del estudio.

El cuestionario estuvo constituido por 24 ítems, distribuidos en tres temáticas específicas: los objetivos de la asignatura (ítems del 1 al 8); las competencias generales (ítems del 9 al 15) y las competencias específicas (ítems del 16 al 24). De todos ellos, para este estudio, hemos analizado 16 ítems, dado que estos se refieren a las competencias de la asignatura. En cada ítem se plantearon cuatro posibles alternativas de respuestas: (1) no lo he conseguido en ningún tema (2) lo logré en muy pocos temas (3) podría decir que estoy en una situación intermedia, (4) lo logré en casi todas las actividades y (5) los logré satisfactoriamente. Los estudiantes respondieron al cuestionario voluntariamente y de forma anónima.

Una vez obtenidos los datos se procedió al análisis estadístico de los mismos. En el proceso de análisis e interpretación de los datos participaron tres profesores especialistas en la materia.

3. RESULTADOS

Con relación a las competencias generales de identificación de necesidades de formación y de planificación, organización y gestión de procesos, los resultados son los siguientes:

Gráfico 1. Búsqueda y gestión de información

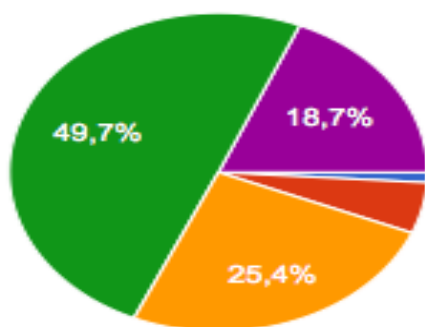
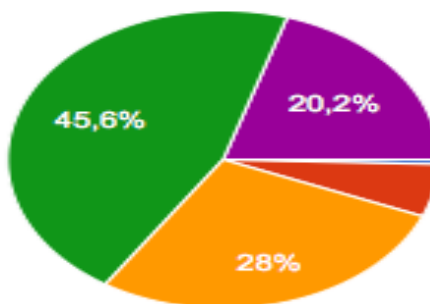


Gráfico 2. Gestionar procesos, resolver problemas



El 49,7% de estudiantes señalan que en casi todos los temas de la asignatura han logrado desarrollar competencias de identificación y selección de la información, análisis y valoración de las mismas crítica y creativamente, y el 45,6% del alumnado manifiesta que es capaz de planificar, organizar y gestionar la información, resolver problemas y tener iniciativas propias.

Por otro lado el 37,8% afirma que casi en todos los temas han hecho uso de las tecnologías y les han motivado a compartir los conocimientos adquiridos, y el 49,2% manifiesta que haber trabajado en equipo, liderando cuando era necesario.

Gráfico 3. Uso de TICS

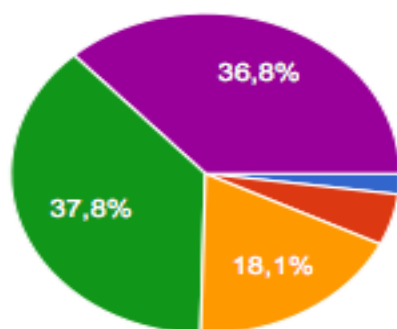
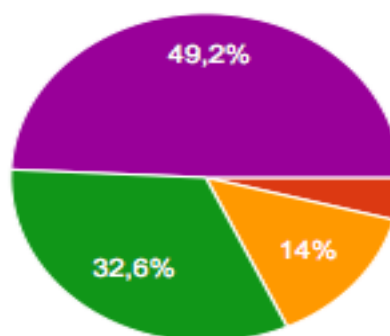


Gráfico 4. Trabajo en equipo y liderazgo



Asimismo, el 54,9% manifiesta que después del desarrollo de la asignatura es capaz de valorar la diversidad como un hecho natural e integrarla positivamente en la docencia, mientras que un 37,3% sostiene que es capaz de ejercer la crítica y la autocrítica emitiendo juicios razonados y comprometerse ética, personal y profesionalmente.

Gráfico 5. Valorar la diversidad

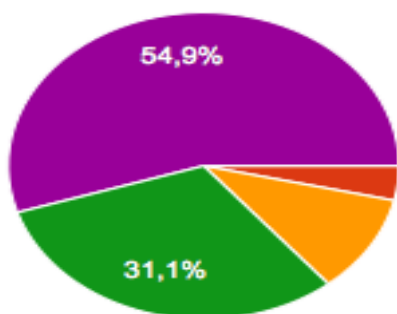
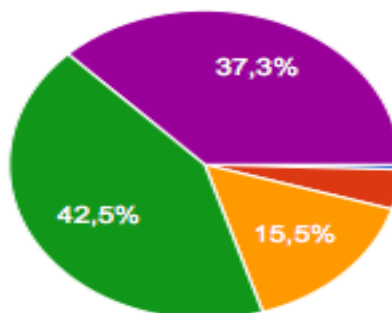
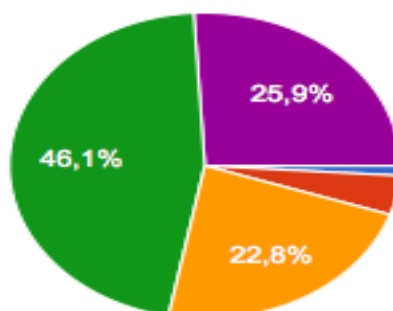


Gráfico 6. Crítica y autocrítica



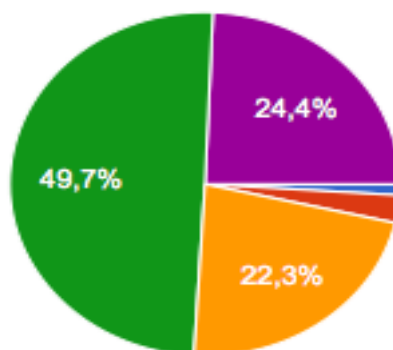
Por su parte, el 46,1% manifiestan son capaces de entender el aprendizaje como un hecho global y complejo, y de autorregular el propio aprendizaje y movilizar saberes de todo tipo de situaciones y conectar conocimientos como método para elaborar otros nuevos.

Gráfico 7. Autorregulación del aprendizaje



Con relación al desarrollo y logro de las competencias específicas, el 49,7% alumnos manifiestan que la asignatura les ha permitido conocer la organización de las escuelas de Educación Primaria y la diversidad de actores y acciones que implica su funcionamiento.

Gráfico 8. Conocer la organización de la Educación Primaria



Igualmente, el 49,7% señala que casi todos los temas le han sido útiles para comprender las características y condiciones en las que se produce el aprendizaje escolar y son conscientes del rol y de la importancia de la acción tutorial en la Educación Primaria. Por su parte el 35,8% de alumnos sostiene que ha comprendido la epistemología de la educación y la multidisciplinariedad del hecho educativo.

Gráfico 9. Comprender las condiciones del aprendizaje escolar

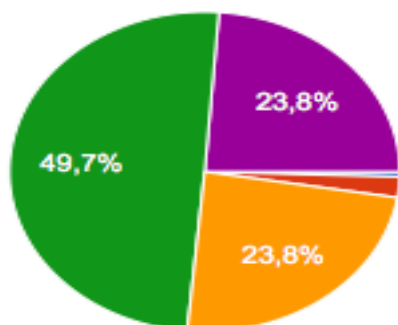
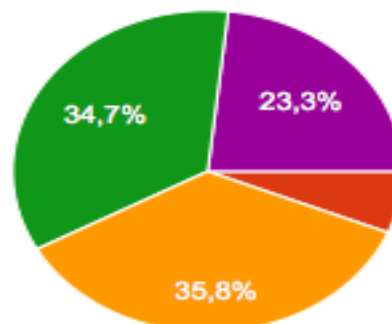


Gráfico 10. Entender la epistemología de la de la educación



Por su parte, el 43,5% sostiene que en casi todos los contenidos de la asignatura ha aprendido la importancia de la motivación y de entender el progreso escolar en el marco de una educación integral, promoviendo el aprendizaje de contenidos propios de cada nivel educativo, con expectativas positivas de progreso del alumnado.

Gráfico 11. Promover la educación integral

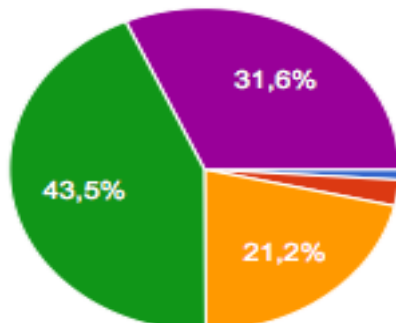
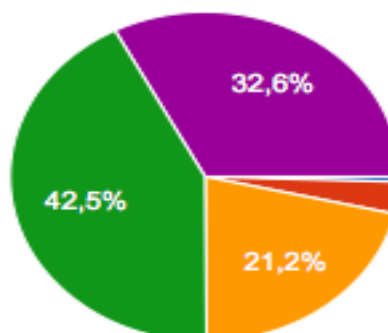


Gráfico 12. Actitud de ciudadanía crítica y responsable



El 42,5% del alumnado señala es capaz de potenciar en su futura práctica docente una actitud de ciudadanía crítica y responsable y poder dinamizar una participación colaborativa en situaciones problemáticas y de conflicto. Asimismo, el 43,5% de participantes sostiene que son capaces de asumir la dimensión ética de docente, actuando con responsabilidad, tomando decisiones y analizando críticamente sus actuaciones.

Gráfico 13. Asumir la dimensión ética

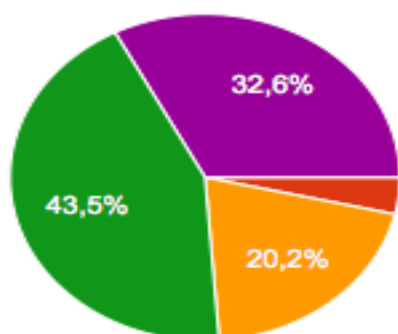
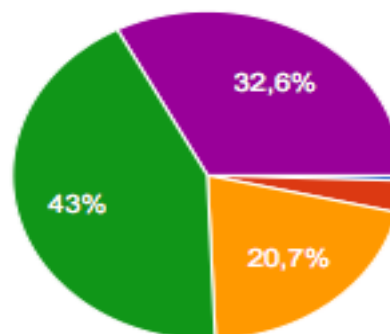


Gráfico 14. Integrar las TICs en la docencia



El 43% señala que es capaz de integrar las tecnologías de la información y de la comunicación en las actividades de enseñanza-aprendizaje en un trabajo guiado y autónomo. Por otra parte, el 39,9% sostiene que es capaz de utilizar la evaluación en su función pedagógica como elemento regular y promotor de la mejora de la enseñanza, asumiendo la necesidad de desarrollo profesional continuo mediante la reflexión y la autoevaluación.

Gráfico 15. Utilizar adecuadamente la evaluación

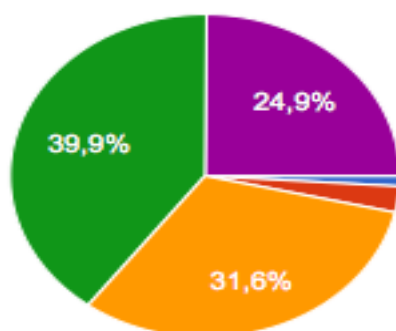
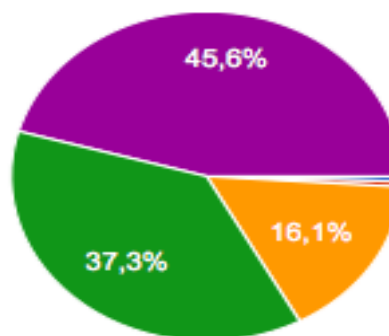


Gráfico 16. Comprender el hecho educativo



Finalmente, el 45,6% afirma que ha logrado entender el hecho educativo en general y que los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular son complejos. Es capaz de asumir que el ejercicio de la función docente tiene que mejorar, actualizarse y adaptarse a los cambios científicos, pedagógicos, sociales y culturales.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Diferentes estudios como el Informe Delors (1996), el Informe Dearing (1997) y el Informe Bricall (2000) realizados en el contexto europeo, han mostrado la necesidad de un planteamiento de objetivos en la educación universitaria orientados hacia la preparación de los ciudadanos para los nuevos retos del siglo XXI. Esto implica la adecuación de las enseñanzas a las demandas de la sociedad y del mercado laboral, que evidentemente exige una reorganización del currículo centrado en perfiles profesionales. En este contexto, las competencias tanto específicas como generales, que el profesional de cada especialidad necesita para adaptarse a las características de la sociedad moderna, tienen un rol preponderante, ya que estas van a orientar el aprendizaje y gestionar la calidad del mismo.

El objetivo de este estudio fue verificar el logro de las competencias propuestas inicialmente, en la planificación de la asignatura. Los resultados del cuestionario aplicado muestran que los alumnos manifiestan que han adquirido las competencias planteadas, siendo mayoritarias las respuestas en el sentido de que "en todos los temas" (5) y "en casi en todos los temas" (4) se ha logrado adquirir tanto las competencias generales como las competencias específicas propuestas. Con relación a las primeras, los estudiantes, en general, manifiestan mayoritariamente que han adquirido competencias vinculadas con la autorregulación de su propio aprendizaje, utilizando sus saberes y conocimientos para adaptarlos con la realidad; con la planificación, organización y gestión de la información y la capacidad de generar nuevas ideas y proyectos; y con el ejercicio de la crítica y la autocrítica, emitiendo juicios razonados y comprometiéndose ética, personal y profesionalmente con la tarea docente. Entre estos resultados destacamos que el 81,8% de alumnado manifiesta haber logrado competencias vinculadas con el trabajo en equipo y el liderazgo, lo cual significa que las actividades se realizaron de manera pertinente especialmente en el logro de este tipo de competencias destacadas por autores como Zabalza (2003), Perrenoud (2004) y Valcárcel (2005), que se consideran puntos clave y elementos básicos de la nueva profesionalidad docente.

Con relación a las competencias específicas, las respuestas mayoritariamente también se centraron en que "en casi todos los temas" y "en todos los temas" de la asignatura, los alumnos han logrado desarrollar especialmente competencias vinculadas con la comprensión de las características y condiciones en las que se produce el aprendizaje escolar e identificar cómo puede repercutir la función tutorial en el desarrollo del alumnado; conocer las

organización de las escuelas de Educación Primaria y la diversidad de actores y acciones que implica su funcionamiento; motivar y potenciar el progreso del alumnado en el marco de una educación integral y promover el aprendizaje autónomo propios de cada nivel educativo, y asumir la dimensión ética docente, actuando con responsabilidad, tomando las decisiones adecuadas y analizando críticamente diferentes posturas teóricas. Por su parte, las competencias específicas que se han logrado parcialmente, y no en la medida que se había previsto inicialmente, son la comprensión epistemológica de la educación, utilizando de forma integrada los conocimientos, aplicándolos al currículum de la Educación Primaria, así como emplear la evaluación en su función pedagógica como elemento regulador y promotor para la mejora del aprendizaje.

En conclusión, este estudio muestra que se están dando importantes avances en el nuevo paradigma educativo del Espacio Europeo de Educación Superior, pero que aún existen déficits importantes que hay que superar. En este sentido, concordamos con Espinosa, Jiménez, Olabe y Basogain (2010) en que la formación del profesorado es un elemento clave para el cambio, por lo que la universidad debe fomentar programas orientados hacia el desarrollo de competencias del profesorado que tengan que ver con su actividad en el aula.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, M.I. (2010). *Elaboración de una guía con casos de aplicación práctica para el desarrollo- evaluación de competencias en los estudiantes universitarios e indicadores para el estudio de la calidad del proceso*. Madrid: Dirección General de Universidades de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Programa de Estudios y Análisis.
- Bricall, J. (2000). *Conferencia de Rectores de las Universidades españolas (CRUE): Informe Universidad 2000*. Recuperado de <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la Educación Superior. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-16.
- Cano, E. (Coord.) (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos en Educación Superior*. Barcelona: Laertes.
- Comisión Europea (2004). *Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS). Características esenciales*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

- Dearing, R. (1997). *Higher education in the learning society. Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education*. London: HMSO.
- De Miguel, M. (Coord.) (2004). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Ediciones UNESCO.
- García, B., Loredó, J., Luna, E. & Rueda, M. (2008). Modelo de la evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. RIEE. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1) 96-108.
- Espinosa J.K., Jiménez, J., Olabe, Y. & Basogain, X. (2010). *Innovación Docente para el Desarrollo de Competencias en el EEES* [en línea]. Recuperado de <http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/p216.pdf>
- Huerta, J.J., Pérez, I.S. & Castellanos, A.R. (2006). *Reflexión-acción en torno a la formación y la evaluación por competencias*. Universidad Industrial de Santander, México. Recuperado de http://fcqi.tij.uabc.mx/documentos2010-2/VideoTutor%20Modelo%20Educativo%20UABC/Ramas/data/downloads/formacion_por_competencias_amezola_garcia.pdf
- Ion, G. & Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XXI*, 15(2), 249-270.
- Mas, V., Merma, G., Peiró, S. (2015). La evaluación continua en la asignatura de Teoría e Historia de la Educación: desafíos y propuestas. En M.T. Tortosa, J.D. Álvarez (Coord.), *XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria* (pp. 2660-2674). Alicante: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Alicante.
- McClelland, D. (1973). Testing competences rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- Project Tuning (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final*. Proyecto piloto. Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rama, C. (2006). El complejo futuro de la evaluación universitaria. *Educación XXI*, (9), 135-148.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Ministerio de Educación y Ciencia.

- Valcarcel, M. (2005) (Coord.) *La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior*. Informe Investigación. Proyecto EA2003-0040,
- Villarroel, V. & Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en Educación Superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 13(1), 23-34.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2006). La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 37–70.
- Zabalza, M.A. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior: innovación en la enseñanza universitaria. *Innovación Educativa*, 18, 69-95.